

【原 著】

学級状態の違いが学習意欲及び学力に及ぼす影響の縦断的検討

小野寺 正己*

本研究は、学級状態の違いが中学生の学習意欲と学力に影響を与えていることを統計的に検討することを目的とした。中学校3年間のデータを縦断的に検討することとし、341人の中学生が調査対象となった。学級状態の違いについては、中学校1, 2年生の双方において良好な学級状態に所属していたかどうかを判断基準とした。その判断基準に基づき、良好な学級に所属していた生徒と所属していなかった生徒の中学校3年生の6月における学習意欲に関わる尺度得点と標準学力検査の学力偏差値の比較を行った。*t*検定の結果、良好な学級に所属していた生徒の学習意欲と学力が有意に高いことが明らかとなった。

キーワード：学級状態, 中学生, 学習意欲, 学力

【問題と目的】

新学習指導要領（文部科学省, 2018）では、「主体的・対話的で深い学び」が謳われている。その方向性を具現化するためには、授業方法もさることながら、その授業を実施する学びあう集団である「学級集団」の大切さ（河村, 2017a）を指摘する研究が発表されるようになってきている。例えば森本(2017)や寺本(2017)は、アクティブ・ラーニングにおける集団の重要性を指摘している。

このことを裏付けるように河村（2007）は、学級状態の違いにより、学習意欲と学力の定着度が違うことを指摘している。その指摘においては、満足型学級と呼ばれる学級状態が良好な学級において、児童・生徒の学習意欲が高いと共に、オーバーアチーバーの割合が高く、アンダーアチーバーの割合が低いとされている。また河村（2015）においては、具体的な実践事例を用いて、学級状態を良好な状態に維持することで、学習意欲が高くなると共に児童・生徒の学力の伸びも大きくなることを示唆している。どちらの研究も、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U（以下 Q-U

と記載）」（河村, 1998）と「全国標準学力検査 NRT（以下 NRT と記載）」（辰野・石田・服部・筑波大学附属小各科教官, 2011）を用いて結論を導いている。しかし、双方の研究とも統計的な検定を行った結果ではなく、変容した児童・生徒の割合による結論であり、単年度による結論でもあることが特徴である。

一方、日本の学校における授業の多くは学級において実施され、学級集団が環境であるとの立場に立つと、単年度での結果ではなく、良好な学級集団での学習を続けた結果としての学習意欲や学力の検討を行う必要があるものと考えられる。よって、複数年度に渡る縦断的な研究をすることで、良好な学級状態の中で学習を続けることが学習意欲と学力の定着と向上に有効であることを示すことが必要ではないかと考える。さらに、新学習指導要領に基づいた「主体的・対話的で深い学び」を目指す授業展開をする上で学級状態を考慮すべきであることを示すためにも、学級集団の状態が学習意欲や学力に与える影響について統計的に検討をし、そのエビデンスを示すことにも意義があると考えられる。そこで本研究では、学級状態の違いが学習意欲や学力の定着と向上に影響を与えていることの統計的なエビデンスを、縦断的な研究により検討することを目的とした。

* 早稲田大学

【方 法】

調査対象

B 県 A 市の 201X 年に中学校 1 年生であった 8 校 571 人を調査対象とした。しかし、調査対象校中の 4 校 6 学級が 1, 2 年生のデータのすべて又は一部を廃棄していたことから、それらの生徒を除くこととした。結果、最終的には、201X+2 年までの 3 年間で全てのデータを取得できた生徒 341 人を調査対象とした。

なお調査対象校 8 校は、全ての学校が毎年学級替えを行う状況であった。また単学級の学校も数校あった。ただし、学級担任が 3 年間同じとなる生徒はいなかった。

調査質問紙

標準化された尺度である「Q-U」(河村, 1998)と「NRT」(辰野ら, 2011)を用いて測定を行った。

調査手続き

本研究者が B 県 A 市の教育センターのアドバイザーとして 5 年以上関わっていることから、ここまでの成果を明確にする依頼を受けた。そこで、縦断的な研究が行いやすい中学校の分析をすることを双方で確認し、研究発表をすることも含めて、A 市教育委員会の承認を得て研究を行った。全市の中学校のデータを分析・研究を行うに当たっては、本研究者が個人及び自治体名等の詳細を明らかにしない上で発表するという倫理的配慮を行うことの約束をした。

分析にあたっては、はじめに 1 年生及び 2 年生の間に行った 4 回の「Q-U」において、河村 (2007) が指摘する「満足型学級」に 3 度以上所属した生徒を G 群とし、それ以外の生徒を P 群と分類した。その上で、2 年間の継続的な学習環境である学級が学習意欲や学力に影響を与えているかを明らかにするために、3 年生 6 月における「Q-U」の「学習意欲」の因子得点と「NRT」の学力偏差値に関して G 群と P 群の平均値の差の t 検定を行った。なお、G 群の基準については、「満足型学級」に 3 度以上所属すると定義することで、1 年生及び 2 年生のどちらの学年においても必ず「満足型学級」に所属することになるとの理由からであった。また、そのように定義することで、縦断的な研究を可

能にすると判断したからであった。

また「満足型学級」とは、河村 (2007) によると、「Q-U」により測定をしている「ルール」と「リレーション」の双方が同時に確立している学級とされている。「ルール」と「リレーション」に関して河村 (2017a) は、次のように定義している。まず「ルール」については、「Q-U」において不適応感やいじめ・冷やかしの被害の有無と関連している「被侵害・不適応感」を測定している下位尺度得点で判断でき、得点が低いほど「ルールの確立」がなされていると判断するとしている。次に「リレーション」については、児童が学校生活において満足感や充実感を感じているか、自分の存在や行動をクラスメートや教員から承認されているか否かに関連している「承認感」を測定している下位尺度得点で判断でき、点数が高いほど「親和的な人間関係の確立」つまり「リレーションの確立」がなされていると判断するとしている。そして、この 2 つを満たしている児童・生徒を「学級生活満足群」と定義している。以上を受けて、学級の多くの児童・生徒たちが「学級生活満足群」に属している学級を「満足型学級」と判断している。

【結 果】

学級状態の推移

河村 (2017a) において、「満足型学級」については「親和型」と定義されている。「親和型」と定義される学級は、「学級生活満足群」の児童・生徒数が 60% から 70% または 70% から 80% 存在する 2 パターンが示されている。そこで本研究では、その中間をとり、「学級生活満足群」の生徒が 70% 以上存在している学級を本研究における「満足型学級」とした。その結果、G 群に属した生徒は 96 人、P 群に属した生徒は 245 人であった。なお、G 群及び P 群の生徒の所属した学級状態の推移パターンは Table 1 の通りであった。推移パターンを抽出するに当たっては、上記の通り「満足型学級」に所属した場合 (g) と所属しなかった場合 (p) を、4 回の調査順に確認を行い、G 群 (3 回以上 g に所属) と P 群 (g に所属が 3 回未満) に分類した。

Table 1 G群とP群の学級状態の推移パターンとその人数

| | 推移の状況 | 人数 |
|----|---------|-----|
| G群 | g-g-g-g | 49 |
| | g-g-g-p | 11 |
| | p-g-g-g | 36 |
| | g-g-p-p | 41 |
| | g-p-p-g | 16 |
| | g-p-p-p | 13 |
| P群 | p-g-p-g | 14 |
| | p-g-p-p | 17 |
| | p-p-g-g | 9 |
| | p-p-g-p | 10 |
| | p-p-p-g | 12 |
| | p-p-p-p | 113 |

g：「満足型学級に所属」、p：「満足型学級以外に所属」
 ※人数が0のパターンは割愛した

学習意欲の違いの検討

G群とP群に属する生徒が決まったことから、G群とP群の生徒の「Q-U」における「学習意欲」因子得点の平均値の違いをt検定により検討することとした。その結果、Levene検定の結果が、 $F=42$ ($n.s.$)であったことから、サンプルの等分散は認められなかった。そこで等分散を仮定しないt値を求めたところ、 $t=2.15$ ($p<.05$)であり、G群とP群の「学習意欲」因子得点に有意な差が認められ、G群がP群より有意に「学習意欲」因子得点が高いことが明らかとなった (Table 2)。

学力偏差値の違いの検討

上記と同様に、G群とP群の生徒の学力偏差値の平均値の違いをt検定により検討した。その結果、Levene検定の結果、 $F=2.47$ ($n.s.$)であったことから、サンプルの等分散は認められなかった。そこで等分散を仮定しないt値を求めたところ、 $t=2.43$ ($p<.05$)であり、G群とP群の平均値に有意な差が認められ、G群がP群より有意に学力偏差値が高いことが明らかとなった (Table 2)。

【考察】

本研究結果より、「満足型学級」と呼ばれる良好な状態の学級に所属していた生徒の学習意欲と学力は、

Table 2 G群とP群の平均値と標準偏差及びt検定結果

| | G群 (96人) | P群 (245人) | t値 |
|--------------|---------------|---------------|-------|
| 「学習意欲」 得点 | 16.11 3.03 | 15.30 3.31 | 2.15* |
| 学力偏差値 | 48.56 7.70 | 46.27 7.99 | 2.43* |

上段：平均値、下段：標準偏差 *： $p<.05$

良好ではない学級に所属していた生徒と比べて有意に高いことが示された。この結果は、河村 (2007) や河村 (2015) の示唆を裏付ける結果が得られたものと考ええる。また、長期的に良い学級状態の中で学習させることも重要であることも示唆されたと考ええる。よって、本研究の目的である学級状態が学習意欲や学力の定着に影響を与えていることを縦断的に検討し、そのエビデンスを得ることができたといえる。

本研究の目的を上記のように設定したのは、新学習指導要領が謳う「主体的・対話的で深い学び」を具現化するためには、学級集団を良好にする必要があると考えたからであった。新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」は、新学習指導要領の指針となった中央教育審議会の「教育課程企画特別部会論点整理」(文部科学省, 2015) においては「アクティブ・ラーニング」と示されている。この発表を受け、アクティブ・ラーニングについては、多くの研究が発表されるようになってきている。それらの中で松下(2017)は、理科の授業が自然にアクティブ・ラーニングを取り入れやすいと指摘している。よって、理科の授業におけるアクティブ・ラーニングの実践も数多く発表されてきている。そのような中、野原・和田・森本 (2018) は、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、学習する上での「ルール」に従いながら、個人と学級が学びを進め「相互承認」や「合意形成」を図る中、知識が構築されていくことを指摘している。そして、学習における主体性と協働性は深い学びと表裏一体であるとも指摘している。この研究の結果は、良好な学級状態である「満足型学級」の基準である「ルール」と「リレーション」の双方が同時に確立している学級であるからこそ、「主体的・対話的で深い学び」が実

現したものと考えられる。さらに野原ら(2018)の実践は、河村(2017b)が指摘する「個人の思考を全体として大事にしていく」ことや「相互作用が活性化する工夫がある」授業展開でもあった。よって、野原ら(2018)の研究からも、良好な学級状態でなければ、「主体的・対話的で深い学び」が難しいことが実践的に示唆されているものと考えられる。

また理科以外の教科においても、山口(2012)は授業実践を通して対話型授業づくりの5つの視点を示している。5つの視点とは、「対話が必要となる課題の設定」「対話を深めるための工夫」「子どもたちの内面を豊かにする活動」「話し方、聴き方の工夫」「環境設定」である。この中で「対話を深めるための工夫」と「話し方、聴き方の工夫」にはスキルの発揮が必要とされている。スキルの発揮には、社会的なルールや対人的なルールの認知が大切になってくる(木村・大坊・余語, 2010)。よって山口(2012)が実践した授業も、河村(2017b)が指摘する「ルール学習により成立した規律」に基づいた展開がなされていたものと考えられる。さらに「対話が必要となる課題の設定」や「子どもたちの内面を豊かにする活動」及び「環境設定」は、河村(2017b)が指摘する「共有ビジョン」を構築するための段取りと考えられた。そのために子どもの内面的な変容を狙ったり、互いの認め合いを促進したりするような環境設定が行われている。つまり、「リレーション」を確立するための工夫も必要であることも指摘しているものと考えられる。つまり、山口(2012)の研究においても、「満足型学級」を規定する「ルール」と「リレーション」の双方が同時に確立している学級の学習効果が高いことを示していると考えられる。

以上の授業実践の例からも、満足型学級の条件である「ルール」と「リレーション」の確立(河村, 2007)がなされている学級に所属していることで、学級全体の学びが深くなり、その学級に所属する生徒の学力にも影響を与えているのではないかと考えられる。本研究結果は、このことも裏付けたものと考えられる。よって、生徒の学力向上を目指すためには、まずは学級状態を良好にすることが大切と考えられる。

最後に本研究の課題としては、3つのことが考えら

れる。1つ目は小学校における縦断的な研究を行い、小学校においても同様のことがいえるのかを確かめることである。2つ目は、学級づくりと学習指導の実践を同時に行うことで、新学習指導要領が謳う「主体的・対話的で深い学び」の具現化の実証例を増やしていくことである。そのために3つ目の課題として、「主体的・対話的で深い学び」をどのように測定するのかとか、「主体的・対話的で深い学び」に関わる観察の視点はどうかあるべきなのかといった、新学習指導要領の目指す姿の評価基準の明確化が挙げられる。

【引用文献】

- 河村茂雄(1998). 楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック 図書文化社
- 河村茂雄(2007). データが語る①学校の課題 図書文化社
- 河村茂雄(2015). こうすれば学校教育の成果は上がる 課題分析で見つける次の一手! 図書文化社
- 河村茂雄(2017a). アクティブ・ラーニングのゼロ段階—学級集団に応じた学びの深め方— 図書文化社
- 河村茂雄(2017b). アクティブラーニングを成功させる学級づくり 誠信書房
- 木村昌紀・大坊郁夫・余語真夫(2010). 社会的スキルとしての対人コミュニケーション認知メカニズムの検討 社会心理学研究, 26, 13-24.
- 松下佳代(2017). 科学教育におけるディープ・アクティブラーニング—概念変化の実践と研究に焦点をあてて— 科学教育研究, 41, 77-84.
- 文部科学省(2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について(報告) (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afildfile/2015/12/11/1361110.pdf) (2019年1月8日)
- 文部科学省(2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示) 東洋館出版社
- 森本信也(2017). 「深い学び」を実現する授業をいかにデザインするか 理科の教育, 66, 217-220.

- 野原博人・和田一郎・森本信也（2018）. 主体的・対話的で深い学びを実現するための理科授業デザイン試論とその実践 理科教育学研究, 58, 293-309.
- 寺本貴啓（2017）. 理科における「主体的・対話的で深い学び」の考え方 理科の教育, 66, 159-162.
- 辰野千壽・石田恒好・服部環・筑波大学附属小各科教官（2011）. 全国標準学力検査 NRT 図書文化社
- 山口修司（2012）. 対話力育成を基盤とした学校づくり 学校教育研究, 27, 52-63.
- (2019年1月9日受稿, 2019年4月17日受理)

Longitudinal Analysis: Effect of Classroom Environment on Learner Motivation and Achievement

Masami Onodera (Waseda University)

The purpose of this study was to examine junior high school students' learner motivation and achievement affected by the classroom environment they belonged to. 341 junior-high students' data had been collected for 3 years was statistically analyzed. The researcher made 2 groups of students according to their classroom environments: the "good" classroom group consisted of students who belonged to well-managed classrooms during grade 7 and 8, and the "no-good" group had the remaining students. Next, the researcher compared the data of these 2 groups at the time of June of their third year (grade 9) regarding the students' learner motivation scores and achievement test deviation scores. The *t*-test results showed that the "good" group scored significantly higher in terms of learner motivation and achievement as well.

Keywords: classroom environment, junior high school students, learner motivation, academic achievement

